


LLIÇÓ INAUGURAL
DEL CURS ACADÈMIC
2015-2016



LA CRISI
DE L'EDUCACIÓ
NO ÉS TAN SOLS
UNA CRISI
D'EDUCACIÓ



LLIÇÓ INAUGURAL DEL
Dr. Joaquim Prats
CATEDRÀTIC
DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ
DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

LLIÇÓ INAUGURAL
DEL CURS ACADÈMIC
2015-2016

LA CRISI
DE L'EDUCACIÓ
NO ÉS TAN SOLS
UNA CRISI
D'EDUCACIÓ

LLIÇÓ INAUGURAL DEL
Dr. Joaquim Prats
CATEDRÀTIC
DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ
DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA

BARCELONA, 9 D'OCTUBRE DE 2015



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

© Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n, 08028 Barcelona, tel.: 934 035 430, fax: 934 035 531,
comercial.edicions@ub.edu, www.publicacions.ub.edu

Fotografia de la coberta: Pati de Lletres de l'Edifici Històric
Dipòsit legal: B-25.168-2015

Família tipogràfica: Janson

LA CRISI DE L'EDUCACIÓ
NO ÉS TAN SOLS
UNA CRISI D'EDUCACIÓ

La crisi apareix quan el vell no acaba de morir
i el nou no acaba de néixer.
BERTOLT BRECHT

Magnífic Senyor Rector de la Universitat de Barcelona,
senyor president del Consell Social,
autoritats acadèmiques, autoritats civils,
professors, professores, estudiants,
personal d'administració i serveis,
senyores i senyors,

El 1968, l'economista nord-americà Philip H. Coombs va publicar el seu conegut informe sobre la crisi dels sistemes educatius. L'informe, que en les diverses edicions en castellà (crec que són més de deu) es titula *La crisis mundial de la educación*, ha estat i continua sent una referència imprescindible per apropar-se als problemes dels sistemes educatius. L'obra en qüestió es va originar com a part d'un document de treball per a la Conferència Internacional sobre la Crisi Mundial de l'Educació, que va tenir lloc als Estats Units l'octubre de 1967. Va ser el president Lyndon B. Johnson qui va demanar a l'Institut Internacional per a la Planificació de l'Educació, organisme pertanyent a la Unesco, la preparació d'un document que servís com a marc de referència per analitzar els sistemes educatius.

El treball, dirigit per Philip H. Coombs, tenia com a objectiu observar el sistema educatiu no per parts, on cada aspecte se separa, sinó com un sistema les parts del qual interactuen entre si produint els seus propis «indicadors», que serveixen per copsar la salut de l'esmentat sistema. La conclusió del treball caracteritzava la situació de crisi de l'educació, entesa com un sistema (jo diria un subsistema) incardinat en les societats dinàmiques de l'època.

Per entendre el context hem de recordar que a partir del final de la Segona Guerra Mundial els països occidentals van iniciar canvis substancials en l'àmbit de l'educació, de la ciència i la tecnologia, i de les seves estructures econòmiques, demogràfiques i socials. Aquests canvis comportaven un procés de creixement que, fins a les crisis recents, semblava imparable, i que avalava la teoria il·lustrada de progrés amb dimensions i ritmes, fins a aquells moments, mai vistos. Els canvis socials i econòmics van

implicar un creixement dels sistemes educatius amb la universalització del dret a l'educació, encara que aquests sistemes es van adaptar, i crec que se segueixen adaptant, molt lentament a les transformacions generals de l'estructura social i dels sistemes de valors tan canviants a partir de la dècada dels anys seixanta.

La consegüent disparitat entre els sistemes educatius i el seu ambient, o dit d'una altra manera, la inadaptació del subsistema (educació) al sistema social és, segons Coombs, l'essència de la crisi mundial de l'educació. Quatre són les causes de tal disparitat:

- 1) L'alt increment de les aspiracions populars pel que fa a l'educació.
- 2) L'escassetat de recursos, que no permet als sistemes educatius respondre completament a les noves demandes.
- 3) La inèrcia inherent als sistemes educatius, que provoca que responguin molt lentament a l'hora d'adaptar els seus processos interns a les noves necessitats externes.
- 4) La inèrcia de les societats mateixes, és a dir, el pes d'actituds tradicionals, costums, patrons de prestigi i incentius i estructures tradicionals que les han bloquejat.

Per superar la crisi es requereixen, segons l'informe, una sèrie d'ajustos i adaptacions mútues per part del sistema educatiu i de la societat; la realitat, però, és que l'educació s'ha resistit al canvi i sembla evident que la societat és també causa de la mateixa resistència. Ténim molta producció científica i assagística sobre el tema; jo mateix vaig coordinar un llibre amb experts de cinc països que es titulava *Els sistemes educatius europeus: ¿crisi o transformació?*, on continuaven considerant molt valuoses les idees bàsiques de l'informe de Philip H. Coombs abans esmentat.

Segons aquesta perspectiva, els problemes fonamentals no eren tècnics, ni administratius, ni tan sols pedagògics, i es defensava, com ara ho faig jo mateix, que no es pot analitzar l'educació fora del seu context social, context que la marca, la determina i, lògicament, la inclou. El Dr. Xavier Melgarejo, en el seu llibre *Gracias, Finlandia*, defensa que no s'ha de confondre el sistema escolar amb el sistema educatiu. El sistema escolar, sosté, constitueix un subsistema dins del sistema educatiu, al costat del subsistema familiar i el subsistema social. Aquests tres sistemes haurien de funcionar

de manera sincrònica. Quan no funcionen sincrònicament és quan el sistema escolar entra en crisi. En conseqüència, quan parlem de crisi de l'educació hem de considerar quelcom més que el que tècnicament es considera sistema escolar i cal fer l'anàlisi en un context més ampli. És per aquesta raó que la meua lliçó porta per títol «La crisi de l'educació no és tan sols una crisi de l'educació».

En aquesta lliçó he volgut utilitzar la paraula «crisi» adoptant el profètic nom que va introduir per a l'educació l'economista nord-americà, donant-li el seu sentit etimològic: 'moment decisiu per al canvi'. Cal recordar que «crisi» procedeix del grec *krínō* que vol dir 'garbellar', és a dir, 'separar, discernir, passar d'un estat a un altre, decidir'. Per tant, el que vull destacar de l'actual situació educativa és el fet que s'està produint un canvi substancial d'ampli espectre. Com a conseqüència d'això l'educació viu, en els països occidentals, des de fa dècades, transformacions constants que intenten superar els desajustos que es produeixen tant a escala interna com externa.

Al nostre país, una caracterització de la crisi es desprèn del vertiginós procés d'universalització de l'educació. Aquesta conquesta social, que s'ha assolit en tan sols els primers vint anys de l'etapa democràtica que vivim, ha suposat un canvi radical dels objectius tradicionals del sistema, creat i configurat al llarg del segle XIX com quasi tots els sistemes escolars occidentals, immersos en les primeres societats industrials i en el naixement dels règims liberals. L'experiència de transformació de l'educació a Espanya, si ho mirem amb perspectiva, es pot considerar un èxit, ja que els grans canvis han estat fets en un temps molt curt: es van originar a finals dels anys setanta, i cal tenir present que aquest procés es va iniciar a Europa i altres països occidentals després de 1945 (en alguns països molt abans) amb ritmes relativament lents i meditats. A Espanya s'ha viscut un procés excessivament ràpid i improvisat en alguns aspectes i que ha creat moltes deficiències, tensions i disfuncions fruit d'aquesta excessiva acceleració. Aquest creixement s'ha fet alhora que es redissenjava l'estructura política i sobretot l'estructura administrativa de l'Estat. Alguns autors, entre ells jo mateix, pensem que aquesta circumstància pot ser una raó fonamental per determinar una part de les causes de la suposada crisi.

Malgrat aquesta circumstància, podem considerar que el nostre sistema educatiu és totalment homologable en ordenació, funcionament i ren-

diments als països del nostre entorn. Actualment, tant a Catalunya com a la resta d'Espanya hem assolit una escola de mínims per al conjunt de la població, però estem molt lluny d'assolir una escola d'òptims.

De l'anàlisi del rendiment escolar, actualment gairebé l'única faceta que permet comparar els sistemes educatius, no és possible deduir el funcionament del sistema, sinó que hi ha altres elements importants. Un d'ells, encara que no l'únic, és el component socioeconòmic i cultural de la població a la qual pertany l'alumnat. Vull fer referència a l'últim *Informe de la inclusió social a Espanya*, document elaborat per l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU), organisme del qual és patrona la nostra Universitat. A l'informe es posa de manifest que, en les últimes dècades, s'ha viscut una gran expansió del sistema educatiu espanyol, cosa que té el seu reflex més notable, com ja s'ha assenyalat, en l'extraordinari progrés del nivell educatiu de la població.

De l'anàlisi dels dèficits educatius que es fa a l'esmentat informe, destaca que el nivell de formació dels progenitors i els recursos culturals disponibles a la llar són dues de les claus principals que determinen els assoliments en rendiment escolar. El 73 % de les persones d'entre 25 i 39 anys el pare o la mare de les quals tenia un títol universitari, també el tenen; mentre que només un 20 % de les persones el pare o la mare de les quals no tenia cap titulació, l'ha adquirida. Així mateix, la proporció de joves d'entre 18 i 24 anys que no estudien i que no tenen titulació secundària post-obligatòria és 5,6 vegades més alta a les llars on el pare té estudis primaris que a les llars on té estudis superiors, i 11,2 vegades més alta quan és la mare la que té estudis primaris en comparació amb les llars on la mare té estudis superiors. Així, doncs, queda palès el paper primordial de les famílies per explicar el rendiment de l'alumnat. L'abandonament escolar prematur, per exemple, un dels greus dèficits del nostre sistema educatiu, és 17 punts més alt quan la mare té tan sols educació primària que quan té una titulació universitària.

D'acord amb el mateix informe, els climes escolars fonamentalment són el producte del capital cultural i social de les famílies que tenen matriculats els seus fills i les seves filles en un centre. A la llum d'aquestes dades, no sembla gaire ampli el marge de maniobra per millorar el rendiment dels estudiants amb reformes dirigides exclusivament o prioritàriament a aspectes «interns» de la dinàmica escolar: és a dir, organitzatius, didàctics i curriculars.

Aquesta conclusió s'illustra en l'informe mitjançant una simulació estadística on s'estimen els resultats que obtindrien els estudiants espanyols a les proves PISA si el nivell educatiu dels seus progenitors fos equivalent al dels progenitors finlandesos i la composició social dels centres fos similar a la del país escandinau. En aquest escenari hipotètic, els resultats dels estudiants espanyols no arribarien als dels estudiants finlandesos, però se situarien bastant més a prop que no pas on són ara. Per exemple, superarien la puntuació mitjana en matemàtiques dels estudiants del conjunt de països de l'OCDE, escalant 15 llocs en el rànquing de països. Un canvi en el mateix sentit dels recursos humans i materials dels centres educatius, així com en el nombre d'alumnes per aula, tindria conseqüències molt més limitades. Els resultats educatius estan, doncs, més influenciats pel que passa fora de l'escola que pel que succeeix dintre de la institució escolar. Dit d'una altra manera, el funcionament de l'escola depèn en gran mesura d'*inputs* socials, més que dels models organitzatius que s'implanten i de les pràctiques educatives que es desenvolupen.

En aquestes circumstàncies sembla lògic abandonar l'expectativa segons la qual el sistema escolar pot solucionar problemes dels quals només n'és responsable en part. Les intervencions que poden millorar els resultats educatius dels infants i dels joves en situació de vulnerabilitat educativa passen necessàriament per donar suport a la funció educativa de les famílies i a d'altres agents socials en l'horari extraescolar. I per equiparar els *inputs* socials en els centres que suporten les condicions més adverses.

Però la suposada crisi que es considera que té el sistema no és un fet exclusiu del nostre país. Els estudis sobre sistemes educatius de països consolidats, com assenyalava Robert Cowen, també parlen de crisi i, en canvi, no han passat per la circumstància especial abans descrita que ha viscut el nostre país, i el nivell cultural i d'estudis de la població és molt més alt que el nostre. Diversos autors situen les crisis actuals dels sistemes en els paràmetres inicials que va definir l'informe de Coombs abans esmentat (els desajustos i les disparitats), però agreujats i aprofundits per nous fenòmens socials i culturals que en els últims trenta anys han sacsejat l'educació occidental. Em refereixo als canvis socials que han deixat obsolets molts dels plantejaments tradicionals de l'educació, basats en el paper predominant de l'escola com a transmissora de valors i coneixements. Aquests fenòmens comporten una profunda transformació de valors i hàbits, en un context

canviant en allò que és social, cultural i econòmic. Em refereixo també als grans canvis que comporta l'àmbit de la comunicació i la informació en un món globalitzat, tal com assenyala el professor Manuel Castells en la seva obra *La era de la informació*. O dit d'una altra manera, els ciutadans viuen en una nova ciutat cada vegada més mundialitzada, que el professor Javier Echeverría va anomenar, en el seu profètic llibre *Telépolis, nova urbs*, en la qual l'escola analògica i institucionalitzada es dilueix i es reesitua en els nous espais i sistemes de comunicació cada vegada menys institucionalitzats i en una estructura de xarxa que anul·la el concepte jeràrquic tradicional dels aparells escolars.

En un món com l'actual, en què els valors canvien i la informació flueix per molts camins diferents del de les organitzacions escolars, els sistemes educatius, dissenyats en un altre moment històric, amb funcions centrals en la transmissió de valors i coneixements, tendeixen a quedar-se endarrerits respecte a les noves exigències i, sobretot, en els mètodes didàctics i les formes de comunicació i aprenentatge.

En el seu llibre *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age* (traduït al castellà amb el títol *Profesorado, cultura y postmodernidad*), el professor canadenc Andy Hargreaves afirma: «el major pluralisme, la complexitat i la diversitat comporten la desaparició de les certeses ideològiques del passat, els fonaments morals, aparentment sòlids, sobre els quals s'assentava l'educació, i d'acord amb els quals la gent constituïa la seva vida i mantenia els seus deures i les seves obligacions, i han suposat un canvi radical en el concepte mateix d'educació. En conseqüència, els edificis institucionals que constituïen els sistemes educatius han entrat en una crisi no només institucional, sinó referent a la definició dels seus propis objectius».

Apareixen múltiples formes de reconstruir, redefinir o, simplement, lamentar-se que les coses no siguin com tradicionalment les concebíem. Els experts i els professionals no es posen d'acord en el diagnòstic de la crisi, en quines mesures han d'adoptar-se ni, fins i tot, en la nova definició del que ha de fer el sistema escolar i, menys encara, en com ho ha de fer.

El que queda clar és que estem vivint un moment d'autèntica revolució cultural que marca el final d'un període i anuncia l'inici d'un altre. No ha d'estranyar-nos, doncs, que no existeixin encara teories consolidades que ajudin a entendre i explicar les noves realitats. Però és evident que les velles

doctrines no serveixen ja com a context teòric suficient per explicar els nous fenòmens de l'educació, ja que les noves teories s'estan construint i solament la perspectiva que dona el temps serà capaç de destil·lar-les i identificar-les.

Com es poden caracteritzar els canvis que produeixen la suposada crisi? Com tots vostès saben, l'educació és un dels temes que defineix, de manera directa i explícita, l'actitud que la societat adopta davant dels principis d'igualtat d'oportunitats, cohesió i progrés social, de participació política, de civilitat i de creixement econòmic. Per aquesta raó el tema educatiu és molt present en les discussions públiques, en els programes polítics i en els mitjans de comunicació. Aquest fet podria considerar-se en principi un factor positiu, atès que la comunicació social fa possible i reforça el funcionament democràtic, però el cert és que en la major part d'ocasions la forma d'abordar les qüestions educatives no ajuda gaire a avançar ni a entendre el que passa, i menys a veure com superar-ne les deficiències. El resultat d'aquesta situació: un gran soroll mediàtic quan es parla d'educació i un absolut silenci teòric que impedeix oferir a la societat els elements i les claus dels problemes educatius. Les caracteritzacions són sovint tan ideològiques que enfosqueixen la racionalitat analítica. I les solucions que es donen habitualment solen ser, si no errònies, molt parcials, superficials o solament tècniques, i moltes vegades nostàlgiques de realitats educatives precedents i que poc tenen a veure amb el present. No hi ha acord entre els experts per definir com es caracteritza aquesta crisi: si constitueix una oportunitat de canvi, una transformació positiva, o bé si es tracta d'una inevitable decadència, d'un signe de la impotència dels aparells escolars per abordar els nous temps.

Els canvis socials, econòmics i culturals que s'han produït en els últims lustres, i que s'estan produint actualment, provoquen fortes tensions internes en els sistemes, tant en els àmbits estrictament escolars, com en els que es refereixen a l'educació de nens i joves en l'àmbit familiar i social. A Espanya aquesta crisi es viu de manera especialment tensa i conflictiva en l'àmbit polític. Aquestes tensions es perceben com una crisi de valors i, més concretament, com una incapacitat de la societat per gestionar amb èxit el sistema educatiu.

Com està el sistema educatiu? Què cal fer per solucionar els seus problemes? Aquestes són preguntes recurrents, que apareixen cada any a la tardor amb motiu de l'edició del repertori d'indicadors de l'OCDE; són

les que apareixien, per exemple, fa tan sols dues setmanes en relació amb la preparació dels nostres graduats, en un dels molts —i millorables— informes d'aquesta organització econòmica; són les que apareixen quan es fan públics els resultats de l'informe PISA; o que se senten cada cinc o sis anys, quan el ministre de torn vol canviar la llei orgànica que regula el sistema, activitat que, a Espanya, es pot considerar un autèntic esport governamental. Set lleis orgàniques en el període democràtic! Però els voldria recordar que aquest no ha estat el rècord absolut: en el període de 1892 a 1903, els ministres Groizard, Puigcerver, Bosch, Gamazo, Pidal, García Alix, Romanones i Bugallal van promulgar cadascun d'ells una nova llei; vuit reformes en onze anys! Certament no superem aquesta fita, però seguim la tradició del furor legislatiu. Faig aquesta digressió per palesar la visió estreta de la solució dels problemes que tenen els governants: a problemes reals, solucions reglamentàries mitjançant el BOE o el DOGC. Els prego que dispensin aquesta digressió.

Retornant als motius pels quals no estem plenament satisfets del sistema educatiu, des de l'educació infantil a la superior, vull assenyalar que no tenim respostes fàcils atesa la complexitat del sistema que constitueix el món de l'educació escolar. Com diu Heinz-Dieter Meyer, catedràtic de Pedagogia de la Universitat de Nova York: «Qualsevol que assegurí que té una bola de cristall en educació és un xarlatà». Les mil i una propostes de canvi, la simplicitat de les anàlisis que freqüentment trobem en els diaris i en alguns informes acadèmics, no són suficients per descobrir els camins de sortida a la relativa insatisfacció que es percep sobre l'educació.

No obstant això, hi ha molts «savis de via estreta», opinadors mediàtics i persones «que ho saben tot» que tenen i proposen solucions tan miraculoses com l'aigua del Carme. La majoria afirmen amb ximplesa que la solució als problemes i la millora passa necessàriament per copiar aquells països que obtenen els millors resultats. Com vaig escriure ja fa uns anys, països com Finlàndia s'han convertit en un referent de l'educació escolar. Em comentava un col·lega de la Universitat de Turku (Finlàndia) que, des de la publicació del PISA 2003, el país semblava Lourdes. Desenes d'expedicions de responsables de les administracions educatives (molts d'ells d'Espanya) peregrinaven per beure l'elixir secret de l'èxit. En tornar, amb la simplicitat que caracteritza els tecnòcrates, pontificaven: «Hem de copiar el model finlandès».

El que sembla clar i comprovat és que la fórmula d'importar models d'altres llocs no sol funcionar. És important estudiar les mesures i polítiques que han adoptat els països en els quals funciona millor el sistema educatiu, però no per copiar-les, sinó per aprendre'n. Les solucions sempre hauran de considerar la pròpia realitat social, la història i tradició del seu sistema educatiu. Si ho desitgen, vagin a Finlàndia a buscar remeis, però recordin que els que copien no aprenen. En aquest fred país hi ha molta aigua, però no és miraculosa.

El que desconcerta de la qüestió és el fet que hi ha sistemes educatius que, aplicant models d'ordenació, fórmules organitzatives i nivells d'inversió financera molt semblants, obtenen resultats totalment diferents. D'altres, amb models molts diferents (ordenació del sistema, titularitat dels centres, models pedagògics, organització administrativa, etc.) arriben a resultats iguals o molts semblants; és, per exemple, el cas de Finlàndia, Baviera i Flandes, que tenen sistemes educatius que podrien qualificar-se de contraposats i que, tanmateix, estan situats als millors llocs europeus en rendiment escolar. De qui hem de copiar?

Els països de la Unió Europea, que són els nostres principals referents, són un veritable mosaic tant en les formes d'organitzar l'educació com en els sistemes per finançar-la, en els procediments de formació del professorat i en l'ordenació acadèmica. No obstant això, tots participen d'uns mateixos objectius: garantir la universalització de l'educació fins als setze anys (en alguns països fins als divuit o dinou), i assegurar la igualtat d'oportunitats. Metes fonamentals que s'intenten aconseguir per camins diferents. I és molt general entre els experts de cada país l'opinió que, tot i tenir els objectius clars, viuen una percepció de crisi del seu propi sistema i cerquen canvis contínuament. Es pot afirmar una vegada més que els edificis institucionals que constituïen els sistemes educatius europeus han entrat en una crisi, no sols institucional, sinó també referent a la definició mateixa dels seus objectius.

Per això s'estan produint constants canvis de normes a la major part de països. S'intenta córrer amb les lleis darrere dels canvis socials que s'estan esdevenint de manera accelerada. Alguns països creen normes que afecten el funcionament o aspectes problemàtics, com és el cas de la disciplina o la violència a les aules; o canvien el calendari escolar, o últimament suprimeixen les qualificacions: consideren que d'aquesta manera superaran

moltes deficiències. França és un bon exemple d'aquesta febre legisladora. Altres països vinculen els canvis en les normes als processos de descentralització si provenen d'una estructura centralitzada (cas italià i en part francès), mentre que d'altres consideren que les solucions rau en centralitzar el currículum o fins i tot l'organització, com va succeir fa un parell de dècades a països com el Regne Unit i durant l'última dècada a Alemanya.

En suma, tenim exemples cada dia a cada país i no tots coincideixen, ja que en els sistemes més experimentats se cerquen les claus de l'èxit en l'anàlisi de la pròpia realitat. Un exemple recent són els canvis i les mesures que proposen a Finlàndia, país en el qual els indicadors de rendiment es troben en una fase de «caiguda lliure» des de finals de la passada dècada. La percepció interna és que el sistema no funciona bé. Que està entrant en crisi. En aquest «Lourdes educatiu» s'estan replantejant, aquest mateix any, l'estructura del currículum i sembla que ho volen fer de forma radical, suprimint l'estructura per disciplinària dels continguts escolars. A més, aquest país experimentat ha consensuat un full de ruta amb vuit mesures que comencen a aplicar i que consideren estratègiques:

- 1) Assegurar la gratuïtat i l'equitat: «l'educació bàsica ha de seguir sent pública, gratuïta i no selectiva» i «les estructures i pràctiques han d'esforçar-se per eliminar els vincles entre els resultats de l'alumne i el seu entorn o gènere».
- 2) Assegurar el finançament: «els esforços per reduir el nombre d'alumnes a les classes han de continuar i s'han de poder disposar comptant dels recursos adequats».
- 3) Desenvolupar la innovació pedagògica: trobar noves solucions pedagògiques que incideixin tant en l'aprenentatge col·lectiu com en l'individual.
- 4) Desenvolupar la cultura de l'escola i l'estructura de la jornada com una comunitat en la qual els estudiants també tenen la responsabilitat del seu propi aprenentatge.
- 5) Desenvolupar la formació del professorat, tant inicial com continuada, en cooperació amb les universitats. S'engegarà un programa de desenvolupament nacional per a la competència professional dels docents.

- 6) Desenvolupar models flexibles de temps de treball dels docents.
- 7) Donar suport al lideratge i assegurar-se d'oferir-li recursos adequats. Es prepararà un pla de promoció i millora de tots els directors.
- 8) Donar suport a estudis avaluatius longitudinals relacionats amb l'ensenyament i l'educació.

Aquest és el seu pla, que servirà, probablement, per a Finlàndia. Són mesures que ells han acordat després de fer un diagnòstic consensuat. Però no necessàriament es tracta d'un decàleg d'aplicació urbi et orbi. Cada sistema ha de cercar el seu propi camí. Podria citar altres plans en països que considerem exemplars i que també es plantegen reformes que tenen el punt de partida en els seus problemes i les seves realitats, i, sobretot, en l'anàlisi social de la seva població. De totes formes, solen aparèixer modes de tant en tant que són adoptades per molts països per les recomanacions d'organismes internacionals (OCDE, Banc Mundial, etc.), com la programació per competències, ara estàndards, i la darrera: l'aprenentatge per projectes.

La moda actual és la dissolució de les disciplines i plantejar l'aprenentatge basat en projectes d'explicació interdisciplinària. En qualsevol cas, com diu el doctor Cristòfol A. Trepal (company de Departament i amic), no podem oblidar la funció primordial de l'escola siguin quins siguin les modes o els canvis d'ordenació. En primer lloc, es tracta d'aprendre, i per tal que es pugui continuar aprenent cal tenir sempre presents els resultats, tant per validar els objectius que ens proposem com per identificar errors en la didàctica emprada. I en segon lloc, cal no oblidar que hem construït el coneixement a partir d'una mirada parcial i concreta sobre la realitat a la qual s'ha aplicat un mètode específic. Per aquesta raó, és imprescindible ensenyar i aprendre aquestes diverses mirades des de la seva especificitat, és a dir, cal aprendre les ciències naturals i les ciències socials per elles mateixes. Ras i curt: cal ensenyar i aprendre física, química, biologia, història, geografia, etc., tant pel que fa al contingut de coneixement que aporten, com al mètode que utilitzen per construir aquest coneixement. La interdisciplinarietat és un objectiu lloable i, a la llarga, imprescindible. Però no es pot treballar cap interdisciplinarietat sense conèixer les disciplines.

Feta aquesta segona digressió, cal remarcar la complexitat i la situació de perplexitat del món educatiu. Entre altres raons, perquè el món escolar pateix les mateixes contradiccions que el conjunt de la societat, qualificada

per Anthony Giddens com a «desbocada». Per això cal observar l'educació des d'una certa altura, prendre una certa distància, per encertar les possibles solucions als problemes plantejats, i això passa necessàriament per replan-tejar-se els objectius fonamentals del sistema educatiu i de la mateixa edu-cació entesa en el sentit ampli en contextos no formals.

Encara que els objectius d'un sistema educatiu en una societat com la nostra són prou clars i consensuats, les contradiccions internes del sistema i la dominant neoliberal, que resulta hegemònica en la definició dels ob-jectius, fa necessari repensar el nostre sistema educatiu, i formular de forma clara allò que volem aconseguir. Des del meu punt de vista, un sistema educatiu socialment just i democràtic ha d'assumir, almenys, les cinc fina-litats següents:

- 1) En primer lloc, ha de garantir el principi d'igualtat d'expectatives entre tots els ciutadans i ciutadanes. Considero que s'ha de superar el concepte d'igualtat d'oportunitats i substituir-lo pel d'igualtat d'expectatives. No es tracta d'un matís formal o semàntic. La socie-tat ha de garantir que qualsevol persona tingui dret a una instrucció i a una educació bàsica i suficient per defensar-se en la vida i exercir com a ciutadà lliure i amb criteri, i que les possibilitats que ho as-soleixi amb el màxim d'èxit siguin independents del seu origen cultural o de la seva condició social. L'equitat d'un sistema passa per garantir les expectatives. L'educació és un dels instruments bàsics per garantir la igualtat i l'equitat.
- 2) En segon lloc, ha de ser un element important per propiciar la co-hesió social, cohesió que suposa la coordinació d'interessos i com-partir objectius fonamentals entre els diversos grups socials.
- 3) En tercer lloc, ha de constituir-se com a agent fonamental que pro-mocioni el principi de solidaritat. Aquest punt té diverses dimen-sions segons la seva aplicació: una en els entorns pròxims, i altres en els no tan pròxims. Però en tots els casos el sistema ha de tractar de manera desigual allò que és desigual, o dit d'una altra manera, el sistema haurà de compensar amb tot tipus de mesures i recursos les desigualtats culturals, socials o personals.
- 4) En quart lloc, l'educació ha de ser un laboratori privilegiat per practicar la democràcia, la qual cosa implica llibertat de criteri,

tolerància, ordre, respecte per les idees diferents i participació en els afers col·lectius.

- 5) Finalment, el sistema ha de ser, per si mateix, una peça clau de progrés social i econòmic; ha de preparar els estudiants perquè puguin fer una transició positiva i amb possibilitats al món del treball i la producció.

És difícil aconseguir en la pràctica aquestes fites, les quals, per cert, no considerem quan analitzem l'èxit o el no-èxit del sistema i ens limitem a valorar els molt deficients informes de rendiments. Amb el sistema educatiu que tenim resulta complicat traduir en organització, ordenació i didàctica el que ens ha de permetre aconseguir els objectius abans assenyalats. O el que és el mateix, aconseguir que el sistema educatiu esdevingui una organització central i privilegiada que possibiliti educar els ciutadans per enfrontar-se amb solvència i civilitat a les tensions i als reptes de la nostra època en una societat justa i democràtica.

Per donar un punt més de complexitat a la concreció pedagògica dels objectius esmentats, voldria plantejar el que Jerome Bruner defineix com les tres antinòmies, que expressen contradiccions en la missió de l'educador i en els objectius mateixos del sistema educatiu.

La primera és que, si l'educació ha de permetre que la gent desenvolupi les seves capacitats, això significa que han de poder usar el seu enginy i les seves habilitats i passions al màxim. Però hi ha un contrapunt d'aquest propòsit. La societat que crea el sistema educatiu li atorga una funció reproductora que ha d'assumir, no tan sols en els àmbits culturals, sinó també en els seus fins econòmics, polítics i socials. La societat busca en el sistema educatiu força de treball preparada, disciplinada i molt integrada, que consideri que el tipus de societat de la qual és membre constitueix l'única forma correcta i desitjable de viure. Les dues proposicions són meritòries i dignes de ser considerades, però òbviament són antinòmiques.

¿Es pot entendre l'escolarització com un instrument per a la realització individual que actuï de manera crítica sobre l'entorn i, al mateix temps, com una formació per a la reproducció dels valors socials i per mantenir o desenvolupar una cultura? Amb un xic d'ironia, Bruner contesta a aquesta pregunta amb un concís: «no exactament».

És ben cert que els grans pensadors clàssics de l'educació, com Sòcrates, Plató, i més endavant Abelard, Erasme, Lluís Vives o Rabelais, entre d'altres, no s'han limitat a l'autocomplaença amb el que estava establert, ni tampoc han pretès eliminar-ho sense comprendre-ho. La seva aportació va ser fomentar una insatisfacció creadora que partís dels elements de què es disposava i els valorés.

La segona antinòmia reflecteix dues perspectives contradictòries de la natura i dels usos de la ment, totes dues ben meritòries quan s'aborden d'una en una. D'una banda es proclama que l'aprenentatge és dins del cap, que és intrapsíquic. Cadascú ha de basar-se en les seves pròpies qualitats intel·lectives. L'educació aporta els significats per reforçar i fer avançar les nostres capacitats mentals innates. La seva perspectiva antinòmica és que tota activitat mental està situada i basada en un context cultural més o menys facilitador. O dit d'una altra forma, els contextos culturals que faciliten el desenvolupament personal (i mental) són inevitablement interpersonals i es basen en intercanvis simbòlics. La col·laboració i interacció amb companys, pares i educadors fa possible l'avenç. Competitivitat versus *comprensivitat*?

La tercera i última antinòmia és molt present entre els que ens dediquem a ensenyar ciències socials i didàctica. Es concreta en la visió particularista davant d'una altra visió més universal. Es tracta, doncs, de determinar quins són els paràmetres segons els quals han de jutjar-se les maneres de pensar, de construir significats i formes d'experimentar el món, i qui ho ha de fer. Dit d'una manera més directa i pròxima a la meua especialitat: qui posseeix la versió correcta de la història?

L'antinòmia es troba en dues de les respostes més habituals a aquesta pregunta. Per una banda, els que opinen que la mesura d'anàlisi és l'experiència pròxima, subjectiva i particularista: l'absència de certes es, el que és el mateix, el relativisme total. Potser amb aquesta afirmació faig una mica de caricatura, i estic segur que l'apòstol del postmodernisme Jacques Derrida em corregiria. Algunes tendències del pensament parteixen de la negació de la certesa i comparteixen un imperceptible denominador comú, en ocasions poc racionalitzat. Recordin que des d'aquesta perspectiva es van activar els moviments de «desescolarització» que van tenir gran influència en la renovació de la pedagogia ja fa uns anys.

Al'altre costat, la possibilitat d'establir una història més universal que expliqui i acosti l'anàlisi sobre bases més sòlides. Des d'aquesta posició es pensa que la realitat narrada des d'un punt de vista no serà mai una explicació global, encara que en sigui part. I que l'explicació global no és la suma de l'explicació de les parts i s'ha de construir d'una manera científica.

Seria fals, i alhora pretensions, que assenyalés les posicions que hem d'adoptar per a l'educació davant d'aquestes tres antinòmies. Els he de confessar que aquestes contradiccions, que són importants per educar, no tenen solució general. Que no són un problema específic de l'educació i els educadors, sinó que formen part del debat ideològic, cultural i teòric general. Seria insensat no considerar-les, ni valorar-les, a l'hora de reflexionar sobre el contingut de la nostra actuació professional com a educadors.

És ben cert que necessitem realitzar el potencial humà i al mateix temps mantenir la cultura i donar-li estabilitat; cal reconèixer el talent natural i diferenciat dels individus, però és necessari equipar tothom amb les eines suficients de la cultura. És necessari considerar els particularismes, però al mateix temps cal una posició d'anàlisi social sòlida i universal que serveixi per entendre el conjunt.

Sóc conscient que aquesta reflexió pot semblar molt superestructural i que ajudarà poc a resoldre les dificultats i els reptes amb els quals pares i educadors s'enfronten cada dia. O que contribuirà poc a trobar explicacions i vies de sortida correctes per superar els punts negatius que marquen els indicadors. Potser el meu aparent pessimisme és fruit de l'edat: massa temps observant el sistema educatiu i participant-hi des de molts llocs. Tinc, però, una profunda confiança en la capacitat regeneradora del sistema a pesar de les actuacions de les administracions.

Així mateix, una anàlisi correcta dels problemes de l'educació ha d'abondar-se sent conscients que el model i els paradigmes tradicionals ja no són suficients per comprendre i formular les solucions. El que, sens dubte, constitueix un error és pensar que qualsevol temps passat va ser millor i que, per tant, les solucions als problemes han de buscar-se en models educatius i ideologies pedagògiques pretèrites. El que està en crisi és la bastida, el paradigma tradicional, tant en les seves formes progressistes com en les conservadores. El que s'ha de fer és repensar els problemes a la llum dels nous models d'organització social, dels nous sistemes de comu-

nicació i informació, de l'actual concepció i producció del coneixement i, evidentment, de les formes contemporànies d'entendre els valors.

Ningú no sap amb precisió què ens portarà el segle XXI. Recordin la imprevisibilitat i la rapidesa dels canvis de 1988 a 1989, amb el trencament de l'ordre internacional, o de l'era del fax, o, més recentment, l'era de Twitter i les xarxes socials. Sota aquestes condicions d'incertesa hem d'invertir en la nostra capacitat perquè tingui sentit el ràpid canvi en el nostre entorn per dominar els aspectes econòmics i mercantilistes tan en voga i que són avui el paradigma prevalent: l'aplicació de la idea de mercat en els temes educatius. Segons aquest plantejament, les finalitats educatives es derivarien de les necessitats econòmiques. En aquest context, l'individu es convertiria en un consumidor de l'educació. L'estratègia per aconseguir-ho consisteix a aplicar les regles de la competència. Amb l'excusa de la transparència es van començar a publicar rànquings, classificacions i resultats en proves d'avaluació externes. Va sorgir un nou vocabulari: «avaluació i eficiència», «control de qualitat», «excel·lència», pares i estudiants com a «consumidors», el concepte de mesurament d'un «producte amb valor afegit», etc. Sembla que parlar del fet educatiu amb aquests conceptes suposava modernitat i canvi, quan no és altra cosa que l'aplicació de les tendències neoliberals avui en dia hegemòniques a la gestió dels afers públics.

Correm el perill, com assenyala Philip G. Altbach, del Boston College, d'un col·lapse del bé comú, de transformar l'educació i la formació en un objecte de consum comercialitzat internacionalment, en (cito textualment) «un producte que pot ser comprat o venut per corporacions multinacionals» en el qual les institucions acadèmiques acaben convertides en mers proveïdors de la demanda.

És necessari donar un nou sentit a l'educació dintre d'una concepció científica humanista de la realitat. El que implica «donar un nou sentit» ha d'estar vinculat al paper de les humanitats i de les arts amb els seus grans dipòsits d'històries, mites i visions del món. Sense les humanitats, el segle XXI serà una època en la qual ens centrarem en la civilització dels mitjans sense atendre a la civilització de les finalitats. I, a més, cal fer servir les ciències socials no com una eina per a la gestió de la realitat, sinó com un coneixement en capacitat de transformació d'aquesta realitat.

El futur és, com sempre, un llibre obert en el qual les generacions escriuen el seu propi destí. No crec en el fatalisme d'un futur que progra-

men externament poders ocults. El nostre futur dependrà, en gran part, de com es preparin (com preparem, diguem aquí) les joves generacions que el viuran i li donaran forma.

Per tot això, hem de tenir clares les idees que serveixin perquè el repte d'educar sigui una feina que contribueixi a crear, no tan sols una Barcelona més justa i feliç; no tan sols una Catalunya més cohesionada i pròspera; no tan sols una Espanya amb més igualtat d'oportunitats; no tan sols una Europa tolerant, democràtica i variada. Es tracta d'educar per pertànyer a una humanitat sense humanitats. Com diu Edgar Morin, que va ser investit doctor honoris causa en aquest mateix Paranimf: «educar per a una identitat humana comuna: per divers que sigui el seu patrimoni de gens, de terra, de comunitats, de ritus, de mites i d'idees». Per aconseguir-ho hem de propiciar una segona globalització, antagònica a la primera, que permeti humanitzar aquesta mundialització.

Moltes gràcies per la seva atenció.